

Reichenbach, Roland

**Alfred Schäfer: Einführung in die Erziehungsphilosophie. Weinheim/Basel:
Beltz UTB. 216 S., EUR 18,90 [Rezension]**

Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 3, S. 439-442



Quellenangabe/ Reference:

Reichenbach, Roland: Alfred Schäfer: Einführung in die Erziehungsphilosophie. Weinheim/Basel:
Beltz UTB. 216 S., EUR 18,90 [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 3, S. 439-442 -
URN: urn:nbn:de:0111-opus-50072 - DOI: 10.25656/01:5007

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-50072>

<https://doi.org/10.25656/01:5007>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Gender und Bildung

<i>Cristina Allemann-Ghionda/Claudia Crotti</i> Gender und Bildung. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt	315
<i>Mineke van Essen/Rebecca Rogers</i> Zur Geschichte der Lehrerinnen: Historiographische Herausforderungen und internationale Perspektiven	319
<i>Wolfgang Gippert/Elke Kleinau</i> Interkultureller Transfer oder Befremdung in der Fremde? Deutsche Lehrerinnen im viktorianischen England	338
<i>Cristina Allemann-Ghionda</i> Klasse, Gender oder Ethnie? Zum Bildungserfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Von der Defizitperspektive zur Ressourcenorientierung	350
<i>Claudia Crotti</i> Ist der Bildungserfolg bzw. -misserfolg eine Geschlechterfrage?	363
<i>Sabina Larcher Klee</i> 'Adult Worker' und Erziehungspartnerschaften: Integrative Strategien im Kontext von Effektivitätsdebatten	375
<i>Deutscher Bildungsserver</i> Linktipps zum Thema Gender und Bildung	386
 <i>Allgemeiner Teil</i>	
<i>Sigrid Blömeke</i> Struktur der Lehrerbildung im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Untersuchung zu acht Ländern	393

Peter Alheit/Morten Brandt

Ästhetische Bildung als kontingente Vermittlung zwischen Wissensordnungen. Kunst, Literatur und ästhetische Erfahrung in den Autobiografien Emil Nolde und Jakob Wassermanns	417
--	-----

Besprechungen

Heinz-Elmar Tenorth

Helmut Fend: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen	434
---	-----

Kai S. Cortina

Jürgen Oelkers: Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma	438
---	-----

Roland Reichenbach

Alfred Schäfer: Einführung in die Erziehungsphilosophie	439
---	-----

Jürgen Oelkers

Salvatore Settis: Die Zukunft des „Klassischen“. Eine Idee im Wandel der Zeiten	442
--	-----

Dokumentation

Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 2005	446
--	-----

Pädagogische Neuerscheinungen	481
-------------------------------------	-----

Beilagenhinweis:

Dieser Ausgabe der ZfPäd liegen Prospekte der W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart, bei.

Wiedereinführung der Gymnasien in allen neuen Bundesländern nach der Wende und der dadurch unvermeidliche Niedergang der Polytechnischen Oberschule stützen Oelkers' Argument.

Im zweiten Teil des Buchs setzt sich Oelkers mit dem Begriff der Chancengleichheit auseinander, weil er in der Debatte um die Gesamtschule in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine zentrale Rolle gespielt hat. Dieser Teil ist auch deshalb spannend zu lesen, weil Oelkers bemüht ist, Rückbezüge zu den historischen Auseinandersetzungen im 19. Jahrhundert zu ziehen. Dass Chancengleichheit als politischer Kampfbegriff deshalb so geeignet war, weil er sich einer klaren Definition zu entziehen scheint, hatte H. Heckhausen bereits im Gutachten für den Deutschen Bildungsrat systematisch dargelegt (*Leistung und Chancengleichheit*, Göttingen 1974). Originell allerdings ist Oelkers' Beleg, dass die neoliberale Wirtschaftstheorie von Friedrich A. Hayek präziser in ihrer Definition von Chancengleichheit ist als pädagogische Theorien.

Im letzten Teil des Buchs macht Oelkers den interessanten Versuch, seine historischen Ausführungen zum Thema Einheitsschule und die Auseinandersetzung mit dem Begriff Chancengleichheit auf aktuelle bildungspolitische Entwicklungen zu beziehen, um so eine moderne Antwort auf das Selektionsproblem zu geben, die einerseits die historischen Strukturen in Deutschland respektiert, andererseits aber die Erkenntnisse der internationalen Vergleichsstudien wie PISA und IGLU nicht ignoriert. Seine Empfehlungen gehen im Kern dahin, die vorschulische Erziehung und die Grundschule zu integrieren und die Selektion für getrennte Schularten auf das Ende der 6. Klasse zu verschieben. Wichtiger noch ist ihm allerdings eine Neubestimmung auf eine Förderungskultur, die erkannte Leistungs- und Verhaltensdefizite aktiv im schulischen Kontext auffängt und gezielt bearbeitet. Damit plädiert er für einen Paradigmenwechsel weg von der „Lektionenschule“ zu einer „Angebots- und Förderschule“, die mehr Verantwortung für den Lernerfolg der Schüler übernimmt. Es würde zu weit führen, sich mit Oelkers' Vorschlägen hier im Detail auseinanderzusetzen. Bemerkenswert und erfrischend ist, wie ein-

deutig er Stellung bezieht. Dass dies auch Widerspruch erzeugen wird, darauf ist er sicher gefasst. – Insgesamt ein anregendes Buch, das sich durch den Mut auszeichnet, die Gesamtschuldiskussion wieder zu dem zu machen, was sie historisch ist: eine Systemfrage.

Prof. Dr. Kai S. Cortina

University of Michigan, Dept. of Psychology,
Ann Arbor, MI

E-Mail: schnabel@umich.edu

Alfred Schäfer: *Einführung in die Erziehungsphilosophie*. Weinheim/Basel: Beltz UTB. 216 S., EUR 18,90.

Es gibt „Einführungen“, die im Grunde nur versteht, wer schon länger in den entsprechenden Wissensbereich mit seinen Diskursmoden, Sprachspielen und Vokabularen eingeführt ist, d.h. eigentlich gar nicht mehr eingeführt werden müsste. Dann gibt es aber „Einführungen“, die selbst von „Eingeweihten“ kaum verstanden werden. Nun mögen solche Pseudo-Einführungen nicht nur im deutschsprachigen Raum vorkommen, und man könnte über die Motive, unverständliche Einführungen zu schreiben, wissenschaftspsychologisch lange spekulieren. Doch dies ist für die hier zu besprechende Publikation nicht nötig, denn zur Gattung der unverständlichen Einführungen gehört das vorliegende Buch ganz sicher nicht. Allerdings gehört es auch nicht zu jenen, meist aus dem angelsächsischen Raum stammenden Einführungen in erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen, die sich *erstens* tatsächlich an eine „Anfängerleserschaft“ richten, von welcher vermutet werden darf, dass sie im Hinblick auf den Gegenstand noch „unschuldig“ ist, und *zweitens* zum Ziel haben, einen gewissen Überblick über die Haupt- und Nebenströmungen, über konkurrierende oder alternative Ansätze und aktuell diskutierte Problembereiche der entsprechenden Teildisziplin zu bieten. Mit Blick auf diese zwei Kriterien kann Schäfers Einführung vielleicht so charakterisiert werden, dass sie *erstens* von „Anfängern“ wohl sehr viel Anstrengung verlangt, wiewohl sie keineswegs einzuschüchtern versucht und sprachlich schnörkellos und prä-

zise verfasst ist, und zweitens keinen Überblickscharakter aufweist, sondern vielmehr einen spezifischen, wiewohl bedeutsamen Fokus besitzt, nämlich die Erziehung bzw. Bildung zur Autonomie.

Schäfers Perspektive könnte als „typisch kontinentalphilosophisch“ bezeichnet werden, diskutiert er doch vorwiegend die problematischen, wenn auch nicht-hintergehbaren Prämissen von Autonomiepädagogiken, geht es ihm doch immer wieder vor allem um die Bedingungen der Möglichkeit von pädagogischen Aussagen oder Ansichten, argumentiert er doch für die paradoxe Struktur von (autonomer) Subjektivität in „transzendentalpragmatischer“ Manier und Absicht. Schäfers Erziehungsphilosophie kreist also vorwiegend um die „Autonomie der Subjekte“, nicht um das persönliche und öffentliche Glück, nicht um Fragen des Sinns pädagogischen Handelns und Scheiterns, nicht um die Bedeutung und Entwicklung des Gemeinnsinns, nicht um Demokratie und Gerechtigkeit (oder allenfalls am Rande), nicht um die Bewältigung persönlicher, gesellschaftlicher und epochaler Krisen, schon gar nicht um Schule und Unterricht, Curriculum, Lehrerbildung oder etwa um den Bildungskanon.

Die Art und Weise, wie Schäfer diese und weitere Gegenstände möglicher erziehungsphilosophischer Analyse *nicht* bearbeitet, mag unterschiedlich beurteilt werden: asketisch, souverän oder vielleicht auch puristisch. Jedenfalls steht hier die Frage nach der Möglichkeit von personaler Autonomie im Zentrum, und alles andere erscheint – zumindest implizit – bloß als nachgeschaltet, vielleicht auch sekundär und untergeordnet. Die Dramaturgie ist darüber hinaus noch eine doppelte, weil sich jede Autonomiepädagogik in paradoxe Konsequenzen verstricken müsse, seien sie technischer oder ethischer Art. Während die aktuelle pädagogische Kultur sich vielleicht tatsächlich fälschlicherweise daran gewöhnt habe, die Paradoxien der Autonomie als „praktisch“ auflösbar – besser: sich in der konkreten Praxis irgendwie von selbst auflösend – zu betrachten, also letztlich als rein theoretische (und insofern letztlich überflüssige) Probleme behandle, beharrt Schäfer zielsicher auf „seinem“, an manchem Ort mit überraschenden

Argumenten nachgezeichneten pädagogischen Aporien. Aus der paradoxen Grundstruktur moderner Pädagogik ist sozusagen nichts eindeutig Affirmierendes zu folgern, nicht einmal pädagogischer Pessimismus. Dies erinnert an das „krumme Holz der Humanität“ (Kant), aus welchem bekanntlich kaum etwas Gerades entstehen will bzw. kann.

Die Einführung ist in zwei Teile untergliedert, wobei der erste Teil („Hintergründe: Zum neuzeitlichen Selbstverständnis“) sozusagen die theoretische Basis des Schäferschen „Unmöglichkeitstheorems“ der Autonomiepädagogik (wenn man so sagen darf) darstellt, welches dann im zweiten Teil („Probleme des pädagogischen Denkens“) an unterschiedlichen Begriffen quasi durchexerziert wird, namentlich an „Autonomie“, „pädagogische Wirklichkeit“, „Bildung“ und „Sozialisation“. Die Basis dieser Problematisierung sind die beiden Kapitel im ersten Teil, der sich zum einen der „Unverfügbarkeit und Unzulänglichkeit des eigenen Selbst“ widmet, u.a. also der Einsicht, wonach der Sinn der eigenen Handlungen die eigenen Absichten immer überschreite, zum anderen – und damit eng verbunden – überhaupt den Grenzen menschlicher Selbstbestimmung. Schäfer bringt insbesondere in diesen Kapiteln seine Erfahrungen und Beobachtungen als Ethnologe in unterschiedlichen afrikanischen Kulturen ein, beleuchtet und illustriert damit, was er „Logik der Nachträglichkeit“ nennt, und stellt sie gegen einen Mythos des Ursprungs und der Selbstdurchsichtigkeit, mit welchen er das Narrativ moderner Autonomie behaftet sieht.

Inwiefern die Erfahrung der immer nur verspäteten Selbstvergewisserung tatsächlich im Konflikt zu einem kantisch inspirierten Verständnis von Autonomie steht, bleibt aber m.E. offen. Hier stünde zur Debatte, ob und inwiefern die Differenz von Autonomie und Heteronomie erstens als radikal dichotom betrachtet werden muss und zweitens überhaupt mit der Differenz von Natur und Gesellschaft in sinnvoller Weise zusammenhängt. Wem oder was geht oder ging es denn überhaupt um die „Möglichkeit einer Autonomie der Subjekte *jenseits* jeder sozialen Vermittlung“ (aus dem Buchrücken zitiert; kursiv R.R.)? Dieses „Jenseits“ (bzw. die damit verbundene

Unterstellung) erscheint problematisch, da selbst der kantische, also kategorische Imperativ ja kein Vehikel zur Überprüfung von Autonomie ist, sondern eher ein Identifizierungs- und Ausschlussverfahren von nicht-verallgemeinerbaren Handlungsmaximen, welche in einer empirischen, sozialen Welt wirksam sein können. Autonomie fungiert bei Kant als Ermöglichungsbedingung für das Handeln gemäß dem kategorischen Imperativ, sie braucht aber deshalb nicht ontologisiert zu werden. Aus diesem Grund scheint Schäfers Verweis auf die Paradoxie der „Exklusion des Individuums aus der Gesellschaft“ als „Bedingung der Freiheit von gesellschaftlichen Verpflichtungen, gegen die man sich nicht wehren kann“ (S. 69) weniger der kantischen Ausgangsfigur – oder dem, was pädagogisch dafür gehalten wird – geschuldet zu sein als vielmehr der Rousseauschen (unhaltbaren) „Lehre vom ‚natürlichen Menschen‘“ (ebd.). Schäfer bringt m.E. erstaunlich viel (Bearbeitungs-) Energie für das *theoretisch* im Grunde etwas überholte Wahre-Natur-versus-falsche-Gesellschaft-Thema auf, welches er mit Adorno („Es gibt kein wahres Leben im falschen“), Wittgenstein (Privatsprachenargument), aber insbesondere auch Goffman (Sakralisierung des Selbst) locker devaluiert. Warum also dieser Aufwand?, mag man sich fragen. Die Antwort ist wohl: weil er unverändert nötig erscheint, da bestimmtes pädagogisches „Denken“ immer noch meint, nicht auf das vermeintliche „Geländer“ des Authentizitätsideals verzichten zu können. Die Resultate der Goffmanschen Analysen, die Schäfer aufgreift, überzeugen an dieser Stelle m.E. mehr und sind differenzierter als die begriffliche Kritik an den Ermöglichungsbedingungen von Autonomie.

Im ersten Kapitel des zweiten Teils gelingt es Schäfer, die „Illusionen von Autonomie“ (K. Meyer-Drawe) an Rousseau, Kant und dem romantischen Bild des Kindes auf kleinem Raum zu akzentuieren. „Was als Anspruch auf Selbstbestimmung jenseits gesellschaftlicher Verhältnisse begonnen hatte, endet (...) als bloße Selbstdisziplinierung, die ihre Rechtfertigung in einer vormodernen Perspektive findet. Nicht die Vernunft sagt, was richtig ist, sondern die Grundlage des ‚wahrhaft Richtigen‘ bleibt die göttliche Offenbarung“ (S.

110f.) – so das Fazit zu Rousseau. In Bezug auf Kant versucht Schäfer zu argumentieren, dass eine „bewirkte Freiheit“ keine Freiheit sei, sondern Abhängigkeit bedeute (S. 119) und dass es neben diesem Wirkungsproblem auch ein Rechtfertigungsproblem derart gebe, dass der kategorische Imperativ, insofern er von der Anerkennung der Freiheit eines vernünftigen Subjekts ausgehe, im Konflikt zum pädagogischen Handeln stehe (ebd.). Und das romantische Kindheitsbild schließlich repräsentiere nur die „Sehnsucht nach dem verlorenen Ursprung“ (S. 123), ein niemals erfahrbarer Ursprung („Logik der Nachträglichkeit“) und eine Sehnsucht, die das Kind zum „Erlöserkind“ verkläre, womit der Übergang von Erziehungstheorien zu (Selbst-)Bildungstheorien und die Interpretation der vordringlichen Aufgabe des Erziehers als „Anwalt des Kindes“ verständlich würden.

Doch auch Bildung stelle keinen „Ausweg aus dem Dilemma“ (Kap. 3, Teil II) dar. Bildungstheorien würden zwar die Eigenaktivität betonen und seien als „Möglichkeitstheorien für Selbstbildung“ zu verstehen – und das scheine attraktiver zu sein als „pädagogische Theorien“, die eher den „paradoxen Charakter von sich verleugnenden technologischen Konzepten haben“ würden (S. 155) –, doch die Voraussetzungen, damit Erfahrungen tatsächlich in Bildungsprozesse münden können, sind vielfältig und verweisen nach Schäfer, der an dieser Stelle vorwiegend mit Adorno argumentiert, auf den „Vorrang des Objekts“ und damit wieder auf die „Nachträglichkeit des Subjekts“ (S. 165), m.a.W., Bildungsprozesse bezeugen gerade „die Unmöglichkeit für das Subjekt, hinter die es ermöglichenden (objektiven) Bedingungen zurückgehen zu können“ (S. 166). Schäfer verweist auf die Analogie von Bildungs- und Sozialisationstheorien im Gegensatz zur (eher) handlungstheoretischen Perspektive der Erziehung; doch so wenig, wie Bildungstheorien als reine „Befreiungstheorien“ gehandelt werden könnten, so wenig seien Sozialisationstheorien als reine Anpassungstheorien aufzufassen (S. 176), vielmehr komme in beiden Theoriesträngen die Ambivalenz oder Zweideutigkeit des Autonomiebegriffs zum Ausdruck. Dass die Idee des modernen Subjekts letztlich eine „fantastische

Vorstellung“ (S. 197) sei, die man nicht teilen müsse, erfährt der Leser oder Leserin – sofern es sich um „Anfänger/-innen“ handelt – relativ spät. Nicht nur von den „Nyonyosi“ – einer Bevölkerungsgruppe in Burkina Faso –, sondern „auch von den Existenzialisten, Psychoanalytikern und Poststrukturalisten“ (S. 197) könne man dies lernen, genauer: man könne von ihnen lernen, zumindest mit „grundloser Freiheit“ wenigstens zu rechnen. In der Tat, warum sollte praktizierte Freiheit vernünftig sein?

In seinen Schlussbetrachtungen plädiert Schäfer einerseits für pädagogische Theoriebildung, die nicht (mehr) versuche, die ‚pädagogische Wirklichkeit‘ jenseits der Dialektik von Allgemeinem und Besonderem, d.h. auch jenseits von Autonomisierung und Unterwerfung „in einem ‚Raum‘ anzusiedeln, in dem imaginäre Projektionen als mit der (pädagogisch) identifizierten ‚Wirklichkeit‘ übereinstimmend behauptet werden“ (S. 202). Andererseits gehe es – mit der ersten Aufgabe verbunden – um die Berücksichtigung ‚subjektiver Realität‘, welche sich „der symbolischen Ordnung“ entziehe, also um Fragen der „Singularität und der Gerechtigkeit gegenüber einer solchen Singularität“ (ebd.). Da man sich aber anscheinend an die Produktion von „pädagogischen Wirkungsmythen“ und „ethischen Selbststilisierungen“ jenseits jeder „gesellschaftlich-funktionalen Verunreinigung“ gewöhnt habe, würden die hier analysierten Paradoxien insgesamt wohl als schlicht vernachlässigbare Größen betrachtet (S. 210), stellt der Autor eher nüchtern als resigniert fest.

Schäfer hat eine anspruchsvolle und m.E. sehr lesenswerte Einführung in die grundlegenden Paradoxien der Autonomiepädagogik geschrieben, welche sich sozusagen einem „Nichtintergebarkeitsethos“ verpflichtet sieht und die „klassischen“ Entwürfe Rousseaus und Kants an oder mit Argumentationsfiguren Adornos, Foucaults, aber auch Goffmans u.a.m. „bricht“ bzw. problematisiert, aber den Grundfragen bzw. dem Grundproblem (Wie soll zur Autonomie erzogen werden? Kann überhaupt zur Autonomie erzogen werden?) treu bleibt. Wenn die Autonomiefrage aufgeworfen und als so zentral betrachtet

wird, dann gilt es die nicht-hintergehbaren paradoxen Argumentationsstrukturen einzugehen, über die Schäfer in souveräner Weise nachdenkt und schreibt. Doch worin liegt der erziehungsphilosophische „Gewinn“ oder aber die Notwendigkeit, sich auf die Nichtintergebarkeit des Autonomiegedankens und die Nichtintergebarkeit seiner paradoxen Probleme zu konzentrieren? Moderne „pädagogische Kultur“ hat offenbar nicht das geringste Problem, ihre ganze Nichtintergebarstruktur einfach zu ignorieren. Ist dies nur ein Indiz für fehlendes Denken? Oder ist es vielleicht dennoch nicht bedeutungslos, dass „es“ – nämlich Autonomiepädagogik – auch dann „funktioniert“, wenn „es“ gar nicht funktionieren kann? Man kann die Notwendigkeit und gleichzeitige Unmöglichkeit von Autonomie ins Zentrum der Erziehungsphilosophie stellen. Doch gerade in einer *Einführung in die Erziehungsphilosophie* könnte auch festgehalten werden, dass das Ideal personaler Autonomie für modernes pädagogisches Denken zwar von elementarer Bedeutung ist – im deutschsprachigen Raum sozusagen ein Megamythos –, aber dass es bei weitem nicht das einzig mögliche, auch nicht das einzig elementare Erziehungs- und Bildungsideal darstellt, vielleicht nicht einmal ein besonders „produktives“ oder „anschlussfähiges“.

Prof. Dr. Roland Reichenbach
Universität Münster, Georgskommende 26,
48155 Münster
E-Mail: reichenb@uni-muenster.de

Salvatore Settis: *Die Zukunft des „Klassischen“*. Eine Idee im Wandel der Zeiten. (Aus dem Italienischen.) Berlin: Wagenbach 2004. 112 S., Euro 19,50.

Seit Johann Joachim Winckelmann erscheint in der deutschen Literatur und Kunst das Griechische als „klassisch“. Bekanntlich bezieht sich das lateinische Wort *classis* u. a. auf eine Steuerklasse, also einen sehr profanen Zusammenhang, der nur insofern von Bedeutung war, als reiche Bürger oft als Mäzene auftraten. „Klassiker“ im heutigen Sinne gab es weder in der Antike noch in der Wiederaufnahme der